

## VALÓSÁGORIENTÁCIÓ A NEVELÉSBEN

A Z EZREDFORDULÓI SZÁMVETÉS KÉNYSZERE – így vagy úgy – alighanem mindenkit megértett. A személyes emlékezések háttérében pedig a „megélt történelem” körvonalai is élesen kirajzolódtak. Remények és illúziók, valóság ihlette elgondolások és utópiák szegélyezik az emlékezések szeszélyes útjait. Az iskolaiügy és a nevelés feletti töprengés mindkettőnek – a valóságalkító szenvedélynek meg a fantázia szülte hiedelmeknek – hálás táptalaja. Arról máskor és más alkalommal volna célszerű tűnődni, hogy a fegyelmezett és felelős gondolkodás miért adja fel oly gyakran hadállásait, ha a nevelés ügyére fordul a szó.

Jómagam a népi kollégiumok világában – ebben a mára már oly messze tűnt és higgadt elemzésre váró pedagógiai vállalkozásban – eszméltem önmagamra. Valami oknál fogva a mozgalomra rátapadt a „*valóság pedagógiája*” elnevezéssel illetett minősítés; meglehet, csupán alkalmas metaforaként. Jogosultsága felett nem itt és most kell vitatkoznunk. Elég ennyi: a szövegezés pusztán arra utalt, hogy a nevelést mindig valóságos emberek valóságos társadalomban zajló eleven ügyének kell tekinteni. 1956 zaklatott és reménytelen őszének vitáiban – talán a Petőfi körben vagy a balatonfüredi nevezetes tanácskozáson – mondta valaki a korszak (a hírhedt „ötvenes évek”) pedagógiájáról szólván: „papiros nevelők nevelnek papiros gyerekeket egy papiros társadalomban”.

Ezzel az ideologikus monopóliummal, külső kényszerrel s ugyanakkor utópisztikus illúziókkal egybefogott és működtetett nevelésüggyel szemben jogosult lehetett a *valóságorientáció* tanúságtételének megidézése. S valóságon itt egyszerre kell értenünk a gyermek és a *gyermeki fejlődés pszichológiai valóságát*, valamint a valóságos társadalom konkrét és kézzelfogható állapotát, jellegzetes „*nevelési alaphelyzetét*” és a nevelési intézményrendszer s a benne dolgozók tényleges – és nem elképzelt vagy normatív módon megfogalmazott – viszonyait.

\*

Az 1960-as évek elején – általános iskolai tanárkodás és a Fővárosi Pedagógia Szemináriumban eltöltött rövid buzgólkodás után – az Országos Pedagógia Intézet pedagógiai tanszékére kerültem. Sok tekintetben különös korszak volt ez. Az 1956-ot követő represszió időszaka átadja helyét a „kádári konszolidációnak” nevezett kor-

szaknak, a „puha diktatúra” megalapozásának. Lezajlanak az amnesztia hullámai; a szellemi élet nyitottabb lesz. Korábban kiátkozott vagy mellőzött tudományok nyírik el polgárjogukat (szociológia, szociálpszichológia, kibernetika, genetika stb.). Újra előkerülnek a nevelésügy 1956 után torzóban maradt vitái. Az *iskolakritika* sok tekintetben a *társadalomkritika* rejtett változata lesz; ez egészen a rendszerváltásig jellemző állapot marad, és sok tekintetben megszabja a kutatások tematikus irányait. A viták leginkább az *iskolarendszer* szerkezetét és távlatait, az *iskolai műveltség* tartalmát és az iskola *nevelési hatékonyságát* érintik.

A laikus társadalmi közvélemény érdeklődése is egyre inkább az iskolaügy felé fordul; ennek tünetei a tömegkommunikációban is lecsapódnak. De a tudományos közösség is ráeszmél az iskolaügyért viselt felelősségére: Szentágothai János vezetésével létrejön az Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága, melynek munkássága átfogja a 70-es évtizedet. A munkálatok nyomán született nevezetes „Fehér könyv” kézzelfoghatóan befolyásolta az iskolákban zajló tartalmi munkálatokat, és sok tekintetben mindmáig megőrizte érvényét.

Nos, e vázlatosan jelzett körülmények közepette léptem be az OPI kapuján, és pedig kifejezett *neveléstudományi* érdeklődéssel. Ám ez a vonzalom ezúttal felemás helyzetbe állított. Éppen egy olyan munkálat kellős közepébe csöppentem, amelyet ma már a jótékony feledés homálya takar, de akkortájt messzire hangzó buzgalom övezte. Az ún. „*nevelési terv*” kidolgozásának időszaka volt ez. Az ötlet „importált” szellemi termék volt. Az iskolarendszer súlyosan elégtelen nevelési hatékonyságát látván, a szovjet Pedagógiai Akadémia intézményeinek berkeiben született meg a minden ízében illuzórikus elgondolás: a nevelést is épp olyan racionális-tervszerű folyamatként kell megszervezni, mint a tanítást. Ily módon multhatatlanul szükség van a *tantervek* mellé illeszkedő *nevelési tervre is*. Evégett meg kell fogalmazni a kívánatos *embereszményt*, a belőle levezethető *követelményeket* s a hozzájuk elvezető *tevékenységi formákat*. Mindemellett természetesen módot kell találni a mindenkori *neveltségi szint* mérésére is. Hogyne kapott volna az ötleten a hazai tanügy és neveléstudomány! Az ifjúság szerepe 1956 eseményeiben, a mindegyre emlegetett „kettős nevelés”, az ifjúság körében elkezdett módszeres vizsgálódások világosan jelezték, hogy a „szocialista nevelés” ki nyilvánított eszményei és céljai, valamint a valóság között alig áthidalható ellentmondás feszül.

Megejtő és csábító volt hát a naiv hiedelem: elegendő megfogalmazni egy effajta program-dokumentumot, s egy csapásra megjavul majd a helyzet. Nem kevés iskola és pedagógus ajánlotta fel erőit a kísérleti változatok és a különböző elgondolások kipróbálásához. Ám alig múlt el néhány esztendő, s a dokumentum szinte észrevétel nélkül – az érintettek csendes egyetértésével – a feledés homályába tűnt. Ezúttal nem feladatunk, hogy a nevelési terv tanulságos történetét részletesen nyomon kövessük; erre majd sort kerít a hazai neveléstörténet-írás.

Inkább az elgondolás különös *katalizátor szerepe* érdemel figyelmet. A vele kapcsolatos munkálatok ugyanis számos pedagógiai kérdést kiéleztek: újszerű tájékozási irányokat körvonalaztak; kritikai nézőpontokat fogalmaztak; néhány ponton helyreállították a hazai pedagógiai gondolkodás folytonosságát.

Már a nevelési terv alapeszméje körül is máig húzódo viták sűrűsödtek. A dokumentum a voluntarista módon normatív pedagógia és a közoktatás-politika megtestesülése volt. Íme, legfontosabb jellemzői: egyetlen és államilag legitimált, ideologikus mozzanatokkal megterhelt embereszmény; a mindenkire kötelező, együtemű együttthaladás igénye; a nevelési eredmények azonnali, egzakt mérhetőségének gondolata.

Mindemellett felettébb tanulságos, hogy a jelentős nevelési mozgalmak így vagy úgy szembesülnek a normatív mozzanatokot képviselő *nevelési programok* létrehozásának szükségességével. Elegendő cserkészek próbáira, népi kollégiumok normarendszerére s a nevelőintézmények szabályzataira, magatartási kódexekre utalni. S ez érthető is, hiszen a nevelési aktus s általában a pedagógiai intenció nem nélkülözheti a *célszerűség mozzanatát* és az *értékképzeteket*. Különösen bonyolult lesz a kép, ha napjaink *pluralisztikus társadalmaira* pillantunk. Az ebből eredő tennivalók sora azonban már nem a történeti emlékidézés, hanem a mai nap gondjai.

\*

Midőn az imént a nevelési terv katalizátor szerepét emlegettük, főképpen két kérdés-csoportra utaltunk: a *pedagógia valóságorientációjára* és a *nevelésmódszertani kultúra állapotára*. Úgy látom, hogy – mintegy a nevelési terv „melléktermékeként” – mindkét területen érdekes folyamatok indultak el. Ezek közül számomra a *neveléstudomány* (vagy tágabban: a közoktatásügy) és a *szociológia* kapcsolatai tűntek akkoriban a leginkább időszerűeknek és ígéreteseknek.

A valóságorientáció szükségessége egy felettébb egyszerű és kézenfekvő megfontolásból ered. A *nevelési intenció* sohasem érvényesül a maga „tisztá”, eleve elgondolt alakjában. Két valóságos tényezősor gátolja vagy téríti el: az egyik maga a nevelt, a „gyermek” a maga biopszichológiai és fejlődési jellemzőivel, aktivitásával, a másik a nevelés és a növendék *társadalmi szituációja*. Az előbbi a pszichológiai tudományokra, az utóbbi a szociológiai (társadalmi) tudományokra utalja a pedagógiai gondolkodást és cselekvést. Felsejlett a gondolat: a „papiros pedagógiát” csakis úgy lehet meghaladni, ha a pedagógiai gondolkodás kilép egy különös „szellemi gettóból”, s eleven kapcsolatot teremt az *embert és a társadalmat vizsgáló tudományok nagy csoportjával*.

Ezzel a megfontolással magyarázható, hogy a 60-as évek elején az OPI keretében nevelésszociológiai munkaközösség létesítését kezdeményeztem. Majd ennek elméleti háttereként „Pedagógia és szociológia” címmel nagyobb lélegzetű tanulmányban kíséreltem meg áttekinteni a témakör összefüggéseit (lásd: „Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963”). A munkaközösség munkásságának első eredményeiről a *Pedagógiai Szemle* 1964. évi 4. száma adott hírt, amelynek vezércikke „Társadalmi valóság és pedagógia” címmel tanulmányom főbb megállapításait ismételte meg. A szám teljes egészében nevelésszociológiai kérdésekkel foglalkozott. Szó esett itt a szociometria iskolai alkalmazásáról, az elvált szülők gyermekeinek példakép választásáról, a külvárosi gyerekek spontán csoportosulásairól, a háztartásbeli anyák gyermekeiről, a fiatalkori bűnözés okairól. A lap közölte a pedagógiai, szociológiai egyetemi

oktatás tervezetét, valamint elemző módon ismertette a német Carl Weiss nagyszabású pedagógiai szociológiájának „hasznosítható gondolatait”.

Említésre érdemes, hogy a hazai nevelésszociológia első művelői e munkaközösség tagjai közül kerültek ki (Gazsó Ferenc, Várhegyi György, Sántha Pál, Katona Katalin, Varga Éva, Tóth László). Azóta ez a kezdeti erecske széles medret vágott, s a *nevelésszociológia* (az oktatásügy szociológiai vizsgálata) polgárjogot nyert, termékeny diszciplínává vált, s kiváló művelőkkel gyarapodott (Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás, Csákö Mihály, Bajomi Iván, Liskó Ilona és sokan mások). Az időközben ugyancsak felcseperedett *iffúság- és családszociológia* fontos ösztönzésekkel táplálta a nevelésszociológiai gondolkodást is.

Mindezek a fejlemények valójában nem csupán nemzetközi tudományos előzményekhez kapcsolódtak, hanem egy hazai hagyományt is folytattak. 1949-ben jelent meg Faragó László és Kiss Árpád tollából „Az új nevelés kérdései” című kötet, amely az 1945–48 közötti népi demokratikus időszak korszerű pedagógiai eszmélkedését foglalta össze, s a maga módján és témakörében Bibó István ekkoriban írott tanulmányai mellé tehető. E kötetben Kiss Árpád vizsgálja a *pedagógia és szociológia* kapcsolatát is. Aláhúzza, hogy a nevelés *társadalmi funkció*, mivel „maga a tervszerű nevelés sem más, mint azoknak a hatásoknak összessége, amelyeket a társadalmi környezet szándékosan gyakorol a fejlődő lényre”.

A szociológia azt a társadalmat mutatja be, *amelyben és amelyre nevelünk*. A nevelésszociológia rendeltetése ennél szűkebb és egyúttal kézzelfoghatóbb. „A *szociológiai pedagógia* a neveléstudománynak az az ága, amely az érintett kérdéseket módszeresen vizsgálja, és eredményeit a nevelés egészének megreformálása érdekében állandóan feltárja”. Alighanem ma is így fogalmazhatnánk meg a nevelésszociológia legfontosabb hivatását: hozzájárulni a nevelés egészének *szakadatlan megreformálásához*. Hozzátehetjük, hogy a hazai nevelésszociológia így vagy úgy rajta hagyta a maga kézjegyét a magyar *iskolaügy reformtörekvésein* és a pedagógiai gondolkodás *kritikai vonulatán*. Ennek a történeti szálnak a végigkövetése természetesen önálló vizsgáldást igényelne és érdemelne; ez azonban meghaladja a jelenlegi kereteket.

\*

A *nevelésszociológia mibenléte* feletti töprengés akkoriban, a 60-as évek első felében azért is fontosnak tűnt fel számomra, mivel közelről érintette a *neveléstudomány néhány alapvető kérdését*. Úgy látom, ezek máig sem veszítették el időszerűségüket. Miről is van szó? A pedagógia lényegét tekintve a *tudományköziséget* (az interdiszciplinaritást) *megtestesítő tudomány*. Ezt annak idején az említett tanulmányban így fogalmaztam: „A pedagógiának mindig együtt kell fejlődnie a tudományoknak azzal a komplex csoportjával, amely – röviden szólva – az embert és a társadalmat vizsgálja”. Ezért a pedagógia fejlődésének „kulcskérdései” közé soroltam azoknak az érintkezési pontoknak a gondos számbavételét, amelyek a neveléstudományt „a kibernetikához, társadalomlélektanhoz, etikához, szociológiához és a társadalomtudományi kutatás más új irányaihoz fűzik”. A felsorolás persze némiképp esetleges; nyilvánvaló, hogy a

*biotudományok* (genetika, etológia) nagyobb hangsúlyt érdemeltek volna. De akkoriban még nem rajzolódott ki lenyűgöző ütemű fejlődésük.

Ha akár csak egy pillantást vetünk is napjaink pedagógiai eszmélkedésére, kitetszik, hogy az említett igény és prognózis világosan kitapintható lett: az átfogó igényű pedagógiai – főként nevelésméleti – művek bővelkednek a határos tudományok vívmányainak bőséges felvonultatásában. Valóságos genetikai, etológiai, szociológiai, pszichológiai és egyéb diszciplináris fejezetek emelhetők ki belőlük. Mintha a neveléstudomány nem tudná kellően *átalakítani és a maga belső logikájához igazítani*, vagyis *szervesen asszimilálni* a határos tudományok pedagógiai relevanciájú vívmányait.

Általában is elmondhatjuk: egy tudomány *belső érettségén és koherenciáján* is múlik (eltekintve most művelői tehetségének esetlegességeitől), hogy mily mértékben képes „megemészteni” és hasznosítani a társtudományok felkínálkozását. Úgy vélem, hogy e tekintetben korántsem megnyugtató a helyzet. Mintha a rázúduló tudás- és ismeretözön nyomása alatt meg-megroppanna a *pedagógia autonómiája* és csak reá jellemző tudományos sajátosságai. Mintha már annak idején is sejthető lett volna ennek kockázata. Íme, ezt írtam: „Némi túlzással elmondhatjuk, hogy a pedagógiának határtudományai („segédtudományai”) bármelyikén elért nagy jelentőségű felfedezéssel, ugrásszerű fejlődéssel párhuzamosan újra és újra neki kell rugaszkodnia, hogy kivívja és megőrizze emancipálódását, markáns és világos vonalakkal megvont szak tudományos rangját, de *együttal* magába ötvözze mindazt, amit e tudományok számára kínálnak”.

Persze meglehet, hogy ez az igény korszerűtlen és túlhaladott. Bizonyos jelek arra vallanak, hogy a zárt határu, szűken értelmezett diszciplinák helyét sajátos *tudománybokok* (aldiszciplinák halmazai) veszik át. Jól látható ez a pszichológia vagy a szociológia példáján, ahol szaporodó *jelzős kutatási irányok* új és új változatai jelennek meg. Az egységes, koherens tudományok képzetét laza határu „tanulmányok” (psychological studies, sociological studies) veszik át, amelyek sajátos „kommunikációs célak” alakját öltik, amint arról S. Koch oly meggyőzően írt. Meglehet, hogy a neveléstudomány útja is ebbe az irányba vezet.

Ez azonban nem zárja ki, hogy világos választ adjunk arra a módfelett egyszerűnek látszó kérdésre: mi a *pedagógiai jelenség* lényege? Mi a *pedagógiai tény*, amelyről a tudomány szól? Alighanem csakis ennek körvonalazása teremthet belső koherenciát és logikai egységet a különböző területekről származó ismerettömbök között. E végett azonban még nagyszabású elméleti erőfeszítésekre van szükség. Gyanítom azonban, hogy a pedagógiai gondolkodás centrumában a *célzatos nevelői hatás* és az *eredményei (effektusa) közötti kapcsolatok* kérdései állnak. Ezért olyan fontosak a nevelés *módszertani-technikai* összefüggései; ezek alkotják a pedagógiai gondolkodás középonti magvát, logikai tengelyét. A *pszichobiológiai* és a *szociológiai* tények és folyamatok e *pedagógiai-művelési szférának* a meghatározóiként jönnek számba, s egyúttal annak alaphelyzetét szabják meg.

Bizonyára nem nélkülöz némi tanulságot, hogy – amint arra már utaltam – a nevelési terv körüli munkálatok egyik fontos kifizása és mellékterméke a *nevelésmódszertani*

*kérdések* előtérbe kerülése volt. Ma már kevesen emlékeznek rá, hogy a 60-as évek végén három terjedelmes kézikönyv is megjelent – egyik-másik több kiadásban is (Nevelőmunka az általános iskola 1–4. és 5–8. osztályában, valamint a középiskolában). Mai szemmel olvasva, természetesen sok minden – az ideologikus frazeológia, a nevelési tervre orientáltság – elavult és túlhaladott bennük. A *tájékozódás iránya* és a *gesztus* azonban időszerűnek vélhető.

Jól emlékszem rá, hogy akkoriban a nevelési terv munkálatainál jóval terméke-nyebbnak, vonzóbbnak és perspektivikusabbnak tekintettük a *nevelésmódszertani kézikönyvek* előkészítését. Elméleti és gyakorlati szakemberek nagy csoportjai működtek közre létrehozásukban. Figyelemre méltó, hogy mindegyik kötet terjedelmes és gyakorlatközeli *pszichológiai fejezettel* indult, amely részletesen vizsgálta az éppen szóban forgó korosztályt, különös hangsúlyt téve a motiváció, a tanulás és a személyiségmegismerés kérdéseire.

A kötetekben már tükröződtek a pedagógiai szociológiai (és szociálpszichológiai) nézőpontok és kutatási eredmények, éspedig éppen azok, amelyek az iskolában dolgozó pedagógus kezére illenek, az ő gyakorlati szükségleteit szolgálják. A kézikönyv hangoztatta a nevelés „*társadalmi* (szociológiai), *pszichológiai* és *pedagógiai* összefüggéseinek” fontosságát, megismerésük és befolyásolásuk technikai készségeinek elsajátítását.

Ezt a megfontolást egyebek közt azért is időszerűnek tartom, mivel a nevelésszociológia kutatások öröndetes kibontakozása idővel sajátos *egyensúlyhiányhoz* vezetett. Némileg leegyszerűsítve a dolgokat, azt mondhatjuk, hogy ezek a kutatások a „*fogyasztók*” két típusával számolhatnak: az *oktatáspolitikussal* és az *oktatásszervezővel*, illetve az iskolai nevelés közvetlen ágensével – a *gyakorló pedagógussal*. Az előbbinek elsősorban a társadalmi *nagyrendszerek és makroviszonyok* (beleértve a regionális, a strukturális és etnikai folyamatokat is) ismeretére van szüksége, míg a pedagógus tevékenysége a *nevelés mikroszférájához*, eleven társas viszonyaihoz kötődik. Csak az utóbbiban hasznosítható és alkalmazható – vagyis számára hozzáférhető – eszközökkel és módszerekkel képes befolyásolni a makroviszonyok alakulását is, legyen bár szó a települési egyenlőtlenségekről, az esélyegyenlőségről vagy a cigányság integrációjáról.

\*

Mintha az utóbbi időben kevesebb figyelemben részesülnének az iskola belső viszonyait fürkésző kutatások, ezért azután a pedagógusnak kínált „muníció” is szűkebbnek látszik. A nevelési kézikönyvek programszerűen sürgették az ez irányú kutatásokat és tapasztalati elemzéseket. Tanulságos lehet, ha idézünk néhány ez irányú megállapítást: „... igen sokat várhatunk attól, ha gondosabban vizsgáljuk az iskolaközösségnek mint élő társadalmi organizmusnak a *szociológiai* sajátosságait (a gyerekek iskolán kívüli társas-közösségi kapcsolatainak hatása az iskolai közösségre; a család közösségi viszonyai; az iskola külső kapcsolatai; a közösségalakulás társadalmi feltételei és az iskolai kollektíva szociális háttere stb.). Nem kevésbé fontos, hogy

elmélyültebben szemügyre vegyük a gyerekközösség életében érvényesülő *pszichológiai* – főként *társadalom-lélektani* – törvényszerűségeket, mint pl. a közösségi tevékenység és a tanulók életkorának összefüggése, a közösségi kohéziót meghatározó tényezők, a nemek közti kapcsolat sajátos dinamikája, a belső rétegződés, a rangsoralakulás, a kollektíva pszichikus szerkezete, a közösségen belüli érintkezés gyakorisága...”. Persze, a felsorolás igencsak alkalmi és esetleges, emellett túlságosan is beletapad a „közösségi” frazeológiába. A tájékozódás irányának helyénvalósága azonban aligha vitatható.

Csupán érdekességként említem, hogy a felsorolásban ott lappangott a személyes kutatói érdeklődés is. Hiszen Gazsó Ferenczel és Várhegyi Györggyel ekkoriban folytattuk le nagyobb vizsgálatunkat a fővárosi középiskolás diákok *életmódjáról* („Diák-életmód Budapesten”, 1971, Gondolat) és a *pályaválasztás* társadalmi meghatározóiról. Jómagam pedig első nagyobb szociálpszichológiai kutatásomat a *csoportkohézió*nak szenteltem, éspedig iskolai környezetben. Ezek a kutatások is hozzájárultak ahhoz, hogy úgy vélekedjem: kimerültek a neveléstudomány műveléséhez (s benne Makarenko interpretációjához) mozgósítható ismereteim, erőim és invencióm, s ezért új intézményes keretben kell folytatnom munkámat: a szociálpszichológia kutatásában és oktatásában, nem tévesztvén szem elől a nevelésügyet.

A *szociológia és szociálpszichológiai vértet* sok mindenre megtanított. Egyebek közt arra is, hogy milyen nehéz és bonyolult tudomány a *minden ízében gyakorlati érdekeltsgű* pedagógia, amely mögött ott húzódik a gondjaira bízott *iskolaiügy* és a szélesebb *társadalompedagógia* megannyi feszültségterhelte folyamata. Mert végül is minden azon fordul meg, hogy mi zajlik az iskola eleven életében, mi hasznosul ott a teória erőfeszítéseiből, s viszont: mit tanul a teória a valóságtól. Utóbb sokfélét – esszét is, tanulmányt is – írtam az iskola világáról, ezek javarészt az 1982-ben megjelent „Nevelés és társadalom” (Tankönyvkiadó) című kötetben gyűjtöttem össze. Időközben persze sok minden érvényét veszítette az ott leírtakból, egy és más azonban talán továbbra is megfontolásra érdemes maradt. Egészében véve úgy vélem, hogy a *pedagógiai gondolkodás kitágítása a szociológiai és szociálpszichológiai* (lásd a „Pedagógiai szociálpszichológia” című gyűjteményt, 1976, Gondolat) tudományos távlatok felé, időszerű volt, és igazolta jogosultságát és termékenységét. Még akkor is, ha bőven maradtak adósságok. De ez már legyen az eljövendő kutató generációk gondja.

A nevelésszociológiai szemléletmód valóságorientációjának egyik legfontosabb hozama számomra az *iskola szabadságának és önállóságának eszméjében és gyakorlatában* öltött testet. Mert bár minden *nemzeti nevelésügyi rendszert* valamiképpen egységesnek kell elképzelnünk (hogy miképpen, arról sok esedékes vitát kell majd folytatnunk), e logikán belül minden iskolának meg kell kapnia a lehetőséget, hogy bejárja *szerves és önálló fejlődési útját*, kialakítsa egyéniségét.

Az iskolaügy nem hasonlatos a hadsereghez; itt nem lehet és nem szabad megkövetelni az „egyszerre lépést”, az egyöntetű masírozást. A véletlenektől, a kemény szociológiai tényezőktől és az egybetömörülő és sokra vállalkozó pedagógusok tehetségétől függően mindig is lesznek kiváló, közepes és gyengébb iskolák. Az erőforrásokat persze lehet gyarapítani avégett, hogy a kiváló iskolák száma növekedjék. Ideje, hogy maradéktalanul feltárjuk ennek minden szükséges – egyebek közt szociológiai – feltételét. Az említett tanulmánykötet előszavát a *kíváncos iskolaügy víziójával* fejeztem be, ekképpen: ez az iskolaügy „önálló és alkotó, sokra vállalkozó közösségi műhelyekből épül fel, dinamikus és sokoldalú – ha kell, kritikus – kapcsolatban áll az őt övező társadalommal, s egyre növekvő számú, nagy hatású tanáregyenlőségeknek ad otthont”. Ma sem gondolom másképp.

PATAKI FERENC

